

# 複式学級で子どもたちが主体的に学ぶ生活科

## ～教師の出番と学び合いの場の工夫～

中西 大

複式学級の生活科学習において表現活動を展開し、気付きを深めるために「教師の出番」と「学び合いの場」を工夫しようと考えた。「教師の出番」とは、教師が子どもたちの課題・思考・学びの様子をみとり、適切に支援する場面である。「学び合いの場」とは、子どもたちの学習環境やその雰囲気であり、主に、普段使っている学習机を離れての活動に目を向けた。

ここでは、複式学級という特性から学年別での授業を中心に据え、低学年という発達段階に応じた学びのためのスキルを身につけさせ、司会・記録・フォロワーの役割を充実させた。そして、子どもたちがより主体的に学び合うことができるよう、学級風土づくりをベースとし、相手に深く関わられるよう研究を進めたことについて以下に報告する。

**キーワード：**複式学級、生活科、主体的、教師の出番、学び合いの場

### 1. 研究の目的

複式学級を有する小学校における生活科の授業は、A B年度方式が多く、異学年同一単元である。しかし、異学年同一単元の短所である転校・休校・廃校による教育課程編成上の課題や、学年に応じた学習を展開しにくいという問題に対応できるよう、学年別での学習指導を進めたい。そこで、子どもたちが主体的に学び合うには、課題について話し合う環境が必要な条件の1つだと考え、学年別での学習指導を支える方法を探ることを目的とした。

また、複式学級において教師が各学年に関われる時間は、ほぼ半分になる。教師に関われない間接指導の時間であっても、子どもたちが主体的に学び合えることが望ましい。そのため、直接指導ができる場面でより適切に教師が関わり、みとりと支援を充実させることで、主体的に学ぶ子どもを育てることを目的とした。

### 2. 研究の方法

#### 2. 1. 学級風土をつくる

子どもたちには、自分の気付きや考えを大切に表現してほしい。安心して自分を表現できる雰囲気、相手の気付きや考えを受容する態度が必要である。

そのため、互いにあたたかい気持ちで認め、理解し合う学習環境づくりに取り組んでいる。友だちが発言に詰まるなど、話しにくそうにしている場合に励まし合ったり、「Aさんの言いたいことは、〇〇だと思います。」などの発言ができたりする、優しさあふれる学級をめざした。

自分とは違う考えを排除しようとすることは、子どもたちに見られる姿である。しかし、生活科では友だちの気付きに共感して自分も同じように学んでほしい。異なる内容や不適切な発言について、冷静にじっくりと考え合える集団であってほしい。そこで、これまで見過ごしていた友だちの「いいところ」を、丁寧に認識できる子どもを育てようと考えた。

具体的な手立ての例として、前期には、友だちのいいところ紹介や、1日の振り返りシート(図1)に友だちのいいところを書く活動に取り組んだ。後期には、スピーチをしたり、短い日記を書いたりする中で、友だちの「いいところ」を1つ以上盛り込むことにした。

きょうのめあて・ふりかえりシート  
(2)ねんFくみく( )ばん なまえ( )

ようび	やくわり	めあて	ふりかえり	ともだちのよかったところ
月	話し合い 聞き手 フォロー	ひなぐんめんを かんばる。	①	ひなぐんめんを かんばる。
火	話し合い 聞き手 フォロー	きうくでいてたうが、 いたことをわかりや すくか。	②	きうくでいてたうが、 いたことをわかりや すくか。
水	話し合い 聞き手 フォロー			
木	話し合い 聞き手 フォロー	わふとくについて どなたの名前をわ ける。	③	わふとくについて どなたの名前をわ ける。
金	話し合い 聞き手 フォロー	いこうをきくとさく かいとして、やるこ を、さめる。	④	いこうをきくとさく かいとして、やるこ を、さめる。

図1：振り返りシート

さらに、授業を中心に見た時の学級風土については、以下の2つの内容を考えて。

#### 2. 1. 1. オープンな関係をつくる

子どもたちは、作品やノートに書いた内容を見られることを恥ずかしがったり、嫌がったりすることがある。しかし、そこにある情報は、互いの表現や考えを広めたり、更新したりする重要な役割を果たすと考えた。なかなか手に付かない子どもへのヒントや手本であることも多いため、「見せる・見てもらう」ことを進んでしようとした。特に友だちのいいところを見つけた内容、めざす考え方や姿勢が表れている内容、これまでにない気付きなどは、教師が関わらなくとも共有できることが望ましい。「見られるということは、頼られてるんだよ、上手なんだ

よ、素晴らしいことを書いてあるんだよ。」と話し、進んで自分を発信できる子どもの姿を期待した。

## 2. 1. 2. 教え合う子どもを育てる

問われていることの意味がわからなかったり、難しくて悩んだりした子どもは、教師に助けを求めることが多い。しかし、助けを求める第一段階として、「疑問や質問は、まず友だちに聞いてみよう。」と話している。これは、子ども同士の視点・考え方・言葉が大きな支援につながると考えたからである。

そこで、一人学びの時間を過ぎてても考えがまとまらない場合や、解答を導けない場合には、友だちに支援を求めるようにした。(図2)

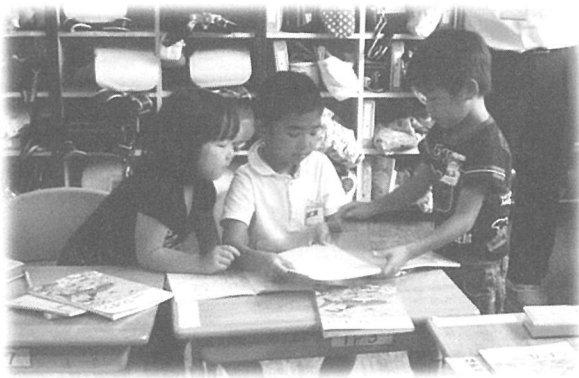


図2：友だち同士で教え合う

作業や活動を早く終えた子どもがワークシートや問題集などに取り組む場合もあるが、常に全員がクリアできたか互いを意識し、支援し合える体制で授業を進めさせた。特に司会者には、悩んでいる友だちに気付けるよう、全体に目を向けるように指導した。

## 2. 2. 学びのためのスキルを身につける

### 2. 2. 1. 司会者を育てる

司会者は、教師の発問を復唱してフォロワーを指名するだけの役割ではなく、授業の中心に位置して課題解決のために取り組むリーダーでなければならない。

そのため、課題に応じた適切な学習活動ができるよう、授業進行に必要なスキルを身に付けさせてきた。低学年の段階では、一人学びをするのか、グループで話し合うのか、どのように何を使って発表するのか、またそれらにはどれくらいの時間をかけるのかなどを教師が例示し、子どもたちが次に活かせるようにした。

複式学級では、授業進行の支援として「ガイド」が知られているが、教師主導の固定的な授業展開になることを避けたい。できるだけ子どもたちの考えに沿った柔軟な展開ができるようにするため、各教科の授業進行例のみを示し、柔軟な展開ができるようにした。

## 2. 2. 2. 記録者を育てる

複式の授業では、各学年に関われない間接指導の時間がある。一般的には、「わたり」を適切に計画することで、発言場面や実験場面に関わることは可能である。しかし、子どもたちの主体的な学びのため、同時間接指導をめざして取り組んでいると、教師が関われないこともある。そこで、子どもたちの考えを発言からみとれるようにした1つの方法が記録者を育てることである。

低学年における記録者の活動は、発言を短い文章でまとめて記録することが中心である。記録の技能として、聞いて書けるようになることが必要である。聞いたことを次々とメモする練習や、発言の中で大切なことを1つだけメモする練習などを、朝の会の一部を利用して進めた。

また、整然とした板書ができるように指導している。板書指導をすると授業が中断されるため、ノート指導に力を入れた。教師がノートのとり方の手本を示し、机間指導の際には、必ずノートづくりの指導を行った。基本的には、国語や算数の教科書が手本だとして、書き方を真似るようにも指導した。

## 2. 2. 3. フォロワーを育てる

司会者と記録者以外をフォロワーと呼ぶことにしているのは、授業に参加する「その他一般の人々」ではなく、その名の通り「フォローする人々」であってほしいという思いがある。つまり、司会者に従い、時には補い合いながら授業を進める役割であってほしい。司会者が困っている時には、授業展開の案を出し、記録者が発表するときには代わりに板書をするなど、全員が力を合わせて学び合おうとする姿勢を意識させた。

## 2. 3. 教師の出番

### 2. 3. 1. 多くを話さない

「発問は適切な短い言葉で…」とよく言われる。そこで、発問や支援のみならず、子どもたちへの声かけも最小限にとどめた。子どもたちが進める学習活動にかかわり過ぎると、結局は多くを話すことになる。逆に、子どもたちの主体性に任せたままにしておくと、肝心なところで教師が出られない。その結果、子どもたちの考えが焦点化されなかったり、課題解決の筋道からそれてしまったりすることがある。

そこで、教師の出番について考えた。その授業で子どもたちに身に付けてほしいことや、知らせたいことを明確にするのである。子どもたちの反応を待つことを大切にしつつ、自分が定めたラインを過ぎた場合には、教えるべきことを教えるようにした。

さらに、わかりやすい考えや適切な考えをしている子どもには、「わかりやすいね」「なるほど、いいね」などつぶやく。すると、さらに説明を書こうとしたり、ミニボードに書き写して発表の準備をしたりする。時には、隣の友だちがどんなことをしているのかと覗きに来る子ども

もいる。悩んでいる子どもには、「うまくいかないね」「難しいよね。」などつぶやくと、考えがまとまっている子どもが近くに寄って来て、一緒に考えたり、方法を説明したりする。多くを話さないことで、学び合うのが自分たちだという意識をもたせられると考えて取り組んだ。

## 2. 3. 2. みとりと支援

子どもたちが教材に出合い、それにどう関わるかどうかは、単元導入前のみとりが重要となる。子どもたちがどんなことに興味をもっているのか、どんなものがあれば主体的に関わろうとするのかなどをみとっておく必要があり、アンケートなどのレディネスチェックを行った。

単元の学習を進める中では、発言・制作物・ノート・つぶやきなどから、子どもの思考をみとるようにした。低学年では、休憩時間などにも生活科に関わる活動をする子どもも多いため、授業中のみならず、様々な瞬間で子どもの様子をみとるように心がけた。

みとったことは、子どもたちの課題意識を深めるための支援として活用する。適切な考え・練り合い、深めさせたい考えなどを示せるように準備し、授業中の適切なタイミングで子どもたちに返すようにした。「この考えは1人しかもっていないので、全体に返すことで深めさせよう」だとか、「全員が気づいているので、これを示すことで別の視点で見るようになるだろう」などと考えておくようにした。

## 2. 3. 3. 多様な考えを引き出す

複式学級の少人数という環境では、多様な考えが出ないために話し合いが深まらなかったり、幅広い考察ができなかったりする。これまで、極少人数の複式学級の悩みとして挙げられていたことでもあり、どのような対策が必要か研究を進め、より多くの考えを出すために次のような手立てをとった。

### ① “考え” はいっぱい、“答え” は1つ

どの教科でも気付きや考えを大切にしてお出し表出させたい。漢字や計算などを除いて、正答を出すのが全てではない。得た情報からの気付きや、持ち合わせた根拠からの考えを、様々な可能性を含めて幅広く表現させ、またそれを受け入れる姿勢を身につけさせた。

### ②多面的に考えられる手立て

1つの気付きや考えではなく、「じゃあ、〇〇だったらどうなるのかな？」など、条件を様々に示して、多面的な気付きや考えを表出できるようにした。1つの対象を見る場合でも、視点を変えたり、条件を設定したりすることで、見出させるものが違ってくるはずである。国語科であれば、筆者からか読者からかという視点が考えられる。生活科では、事物のみをとらえた場合と人との絡みを含めてとらえた場合など考えられる。少人

数であっても、一人で幾つもの考えを出し、吟味することでより良い考えに到達することができると考えたからである。

### ③教師が参加

教師は、手本ばかりを示すのではなく、時には間違えたやり方や根拠のない考えを出すなどした。それを見た子どもが、自分との違いに気付き、別の考えを見出すことができると考えたからである。気をつけたいのは、子どもたちが「先生だから知っている。」という意識を強くもっており、教師の意見に流されることが多い。そこで、子どもたちの思考や活動の様子をみとり、反する内容や間違えた内容の発言をするなど、必要な立場を把握して関わるようにした。

### ④話し合いを盛り上げる

子どもたちの休み時間や放課後の様子を見てみると、話し合いをととてもスムーズにしている。しかし、ひとたび授業ともなると、そうではないということがある。

そこで、自由に話せる時間が授業中にあればいいのではないかと考えた。授業用の話型に捕らわれ過ぎないようにしたり、多少声が大きくなってもしばらくはやり取りを見守ったりする時間を設けるようにした。

## 2. 4. 学び合いの場

### 2. 4. 1. 表現活動の充実

仲間とともに学び合う場では、表現活動は外せない。相手に伝えるための方法である表現活動において大きな位置を占めるのは、「かくこと」「見せること」「話すこと」だと考え、重点的に取り組んだ。

#### ①かくこと

各教科において早い段階から取り組んだ。1年生はひらがなの練習を早めに終え、視写・ノート作り・感想文・板書記録・ワークシートなど、様々な場面で「書くこと」を積極的に取り入れた。

「描くこと」は、子どもたちが好きな活動でもある。しかし、ただ思いついた絵を描くのでは、学びにつながりにくい。相手に伝えるため、自分の気付きや考えを表現するための手段として意識させた。見たままを描く、必要な部分を描く、丁寧に描くなど、自然観察のスケッチを通して練習した。さらに、設計図や〇〇計画のように、思いを描く活動も多く取り入れた。

#### ②見せること

見せるという表現方法は、特に大きな位置を占める。「百聞は一見に如かず」の通り、見て分かることは多くある。そこで、見せる場の設定、見せる物の準備、見せる方法の選択を意識して行わせた。写真・実物・絵や、実演などを伴いながら見せることを、話すことと結び

つけて指導した。

### ③話すこと

話すこと自体に重点を置いたのではなく、「話すために整えておきたいこと」に重点を置いて指導した。低学年の子どもたちは、自分の思ったことをどんどん話す。そこで、「理由や根拠を整える」「主語と述語を意識する」「話の中心を明確にする」など指導しておくことで、さらに話すことの効果が高まると考えたからである。

## 2. 4. 2. 熱中する場、語り合う場

2年生がおもちゃ作りに取り組んだ際、子どもたちがおもちゃ作りに熱中できる環境が必要だと考えた。そこで、「おもちゃファクトリー」と名付けたおもちゃ作りの常設スペースを設けた。片付けなくても教師に指摘されることのない自分たちのスペースである。(図3)

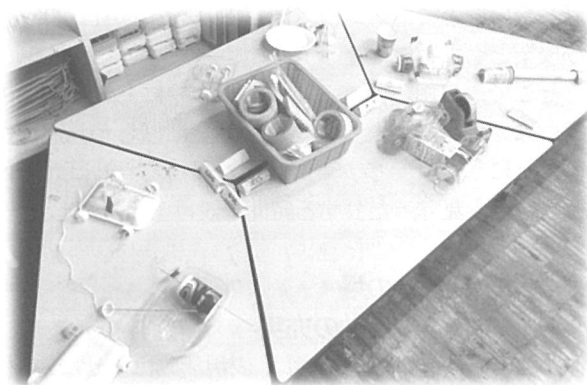


図3：おもちゃファクトリー

また、お手伝いについて考える単元を中心に、子どもたちに活動する場を設定させた。自分たちがお手伝いを再現する場や、表現する方法を子どもたちに任せてみた。それは、発表や話し合いなど、表現する場がより子どもたちにとって活動しやすい場であり、表現の効果を高める必要があると考えたからである。

## 2. 4. 3. 子どもが準備する具体物

発表に必要なものは、家庭から持参するか教師に依頼することにし、可能な限り実演できる物を準備した。

子どもたちの思考をみとり、教師が多くの教材や具体物を準備することも考えられる。しかし、子ども目線の具体物や制作物とは違うものになる可能性を考え、自分で自分の具体物を準備させようと考えた。子ども主体で取り組める反面、自由に多くの対象が準備されることで考えが多様化し過ぎたり、学習指導要領に示されている内容から逸れたりすることもある。学習課題やめあてに沿って焦点化された具体物を準備できるよう、支援を心がけた。

## 3. 授業の実際

### 3. 1. 教師の出番

#### 3. 1. 1. 相手の課題に気づかせる

2年生のおもちゃ作りの単元における授業の様子である。自分のおもちゃについて発表し、さらに工夫を加えるためにみんなで考えようという学習である。発表のみを重ねていたので、特定のおもちゃを取り上げることで全員が自分の課題として目を向けると考えた。その場面(図4)の授業記録を以下に示す。

教師：作るまでいったの？ 先生、たかしの話が面白いと思ったけど、持ってきたげてよ。  
たかし：(息をふきかける)  
しおみ：動かん！  
教師：先生やってみるな。  
しおみ：動いた！  
子ども：(それぞれに息を吹きかける)  
教師：先生…でも、息しんどいわあ。なんかいい方法ないかな？  
としや：ひも！  
教師：でも、風で動かしたいんよな？  
ゆうな：団扇で扇ぐっ！  
教師：みんな、ほかに何で動かせると思う？  
としや：磁石！  
ゆうな：こうしたら？(ゴムで動かすように見せる)  
りりか：箱にテープまいて、置いて、坂の上に置いてね。(転がす)  
教師：りりかちゃん、坂が好きやな。ゴムとか坂とか磁石とか、他にある？  
さとる：ゴム！タイヤみたいにして、輪ゴムでつないで、それで離すとびゅ〜っと飛ぶで！  
みのる：ここに付けるん？  
さとる：扇風機の近くは？  
としや：電気使ってるやん。  
ゆうこ：ドライヤーは？  
さとる：それも電気やで。プロペラは？  
たかし：それも電気や！



図4：1つの課題に多くの子どもが関わる

### 3. 1. 2. 目を向けさせたい対象を示す

1年生の公園で見つけた秘密や考えた遊びを紹介する単元における授業の様子である。自分が考えた遊びを伝えていたが、公園で見つけた秘密については触れていなかった。秘密、つまり公園のおもしろさにも迫って欲しかったので、子どもの発見を広げようとした場面である。

教師：(ハート型の岩の写真を準備し、発見した子どもに発表を促す)

たまみ：司会が言います。岡公園でハートを見つけました。岩の所にありました。

ななこ：ハートの何ですか？

子ども：ハートのシールとか？石？

あおみ：石の上にあったけど、大体どこらへんにあったん？

たまみ：忘れた。岩の…。

教師：岩のところだよ。先生も一緒に見てたよ。たまみちゃん、写真撮ってくれたんですよ。

教師：(写真をプロジェクタで投影する)(図5)

子ども：すごい！ハートに見える！

あおみ：ほんまや！ハートや！

教師：先生は、これがチューリップにも見えたんよ。てるお：僕も！

まさお：僕も探しに行こう。

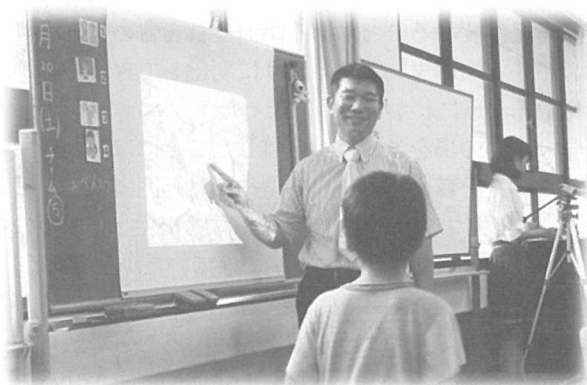


図5：写真を見せて視点を変える

### 3. 2. 学び合いの場

#### 3. 2. 1. 発表のステージ



図6：階段の再現

2年生の、お手伝いについて考える単元では、図6と7のように子どもたちがお手伝いの様子を再現する場を設定した。階段を作って、掃除の様子を再現していた。また、家庭ではテーブルで作業することが多いということで、小さなテーブルを組み、そこで様々な活動を行った。



図7：作業用テーブルでの活動

学習机を離れて学び合う場では、1つのテーブルを囲み、ダイナミックに活動できる。そしてそれは、子どもたちがアイデアを出し合うステージである。

教師：ゆうじの手紙に、面白いの見つけたんよ。紹介するね。「工作用のワッシャーとか、リード線とかモーターとか、弟が食べてしまうと危ないから片付けてね」って。そんな小さいものを片付けるにはどうしたらいいのかな。

(中略)

子ども：(小さいものを持ち寄る)

教師：(ワッシャーに見立てたクリップをばら撒く)

さとる：磁石は？

ゆうじ：磁石あるわ。

わかみ：くつつく？

ゆうこ：あ！ついたついた。

さとる：(磁石を)貸して。

ゆうこ：あ！はいはい！言っている？(先生の)はんこの入れ物は？(小物入れがほしい)

しおみ：はんこの入れ物やったら、全部入る…。

ゆうじ：いいこと思いついたぞ。磁石だったらさ、磁石にくつつくクリップとか安全ピンは大丈夫やけど…。

ゆうこ：ばら撒かないでください。下にバラバラに…。

はやて：セロファンテープでくっつけて、びゅ〜って。

ちょっとセロファンテープ(ほしいな)。

#### 3. 2. 2. 相手の課題を見つける

1年生の、お手伝いについて考える単元では、図8のように子どもたちが近い距離で学習活動を展開した。具体的な活動を間近で観察することで、相手の課題を見つけることができた。



ななこ：こうやって、こうやって拭いてるの。  
 てるお：しっかり拭いてるやん。  
 あおみ：でも、それやったら、ここの端っこの所が拭  
           けてないやん。  
 たまみ：ほんまや。  
 てるお：そうやな。  
 あおみ：こうやって、ゴシゴシしてテーブルの端っこ  
           まで拭いたほうがええんやで。

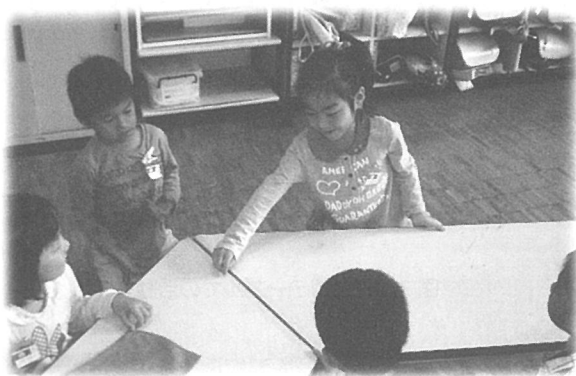


図8：テーブル拭きを観察する子どもたち

#### 4. 授業の考察

2年生の子どもたちは、自分が作ったおもちゃについては強い思いをもっていた。休憩時間になっても一生懸命に工作をする様子が見られたからである。しかし、友だちのおもちゃについては、特に関心を寄せる様子がなく、この授業を通して目を向けさせようと考えていた。ここで取り上げたおもちゃは、形状が特殊で動かすにくいものであった。

子どもたちは、何とかしておもちゃを動かそうと様々な意見を出し、団扇や磁石、ゴムなどで動かそうとし、大勢で1つの課題に関わっていたと感じた。できていることを共有することも大切だが、うまくいかない事例を広げ、全員の課題とすることは、複式提案に沿った「誰かの問いを自分の問いへ…」が実現できたものだと考えた。

また、学び合いの場がある程度整備されていたとも感じた。おもちゃファクトリーや多くの部品、風やゴムで動かせるという予備知識をもち合わせた中での活動により、子どもたちが主体的に、相手の課題に気付き、自分の考えを出しながら学び合うことができたと考えている。

さらに、学び合いの場を子どもたちが設定するようになったことが考えられる。相手に見せようと考え、自分たちが活動しやすい、話しやすい大きさのテーブルを囲んでの活動では、型に縛られずにのびのびと自分の考えを話し合う場になったと考えている。

1年生は、ハート型の岩の話を出させた際に子どもが撮影してあった写真を見せたところ、反応が大きかった。岩は持ち帰ることができないために撮影させたが、持ち

帰れないものを写真で紹介するという手法は、効果が大きかったと考えている。「また自分でも探してみたい」「もう公園には行かないのか」など話す子どももいた。

子どもたちは、発表を始めた段階では、相手の意見を素通りしていたので、一旦止めてやり直させた。授業の実際に示した他にも、生えていたキノコが、毒キノコの疑いがあるとか、木の葉で作る顔の話で立ち止まらせたこと、盛り上がりを見せた。特に、毒キノコの話では、発言を聞いていた子どもが「どこに生えているんですか？」と質問をしている。自分も見付けたいという意欲につながった瞬間かと考えた。

2年生と同様に、少人数という特性を活かしつつ、学び合いの場を設定することで、話し合いが密になり、深まりが見られたと考えている。特に、テーブルを囲んでの表現活動では、近くで見るからこそわかる気付きが多く見られ、互いにアドバイスし合ったり、考え合ったりする姿が見られた。

#### 5. 成果と課題

本研究における成果として、教師の出番を適切に設定しておくことで、子どもたちが課題を共有したり、話し合いを深めたりできた。また、教師の出番を考える際、子どもたちのみとりを大切にしたことにより、一人一人の考えが明確に認識できた。低学年の子どもの中には、授業で突然考えが変わることもあるが、それを含めて生活科における子どもの思いがどのように変化してきているかが手に取るようにわかるようになった。

学び合いの場を学習机から離れたことには、大きな成果があったと考えている。話型や活動範囲に縛られることなく、自由な環境の中で多様な意見が出され、相手の考えに触れながら練り合うことができていたからである。

課題として、学び合いの場を設定するために、教師がどの程度関わり、どのような場を設定することが望ましいのかが挙げられる。子どもたちの主体性にまかせることで、学習活動に不十分だと感じるものがあったり、表現活動が充実しなかったりした。本研究では、具体物の準備ほとんど子どもたちに任せたが、子どもたちが触れてきた対象を多く教室に準備することも必要だと感じる場面があった。また、発表のためのステージなどを準備し、相手の視線を集中させて、意見交流をより活発にするなどの方法も考えられ、今後の工夫が必要だと感じている。

#### 参考文献

- ・西川純(2010)「クラスが元気になる！『学び合い』スタートブック」学陽書房
- ・広島大学附属東雲小学校(2010)「複式教育ハンドブック―異学年が同時に学び合うよさを生かした学習指導―」東洋館出版社